



Universidade de Brasília
Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas
Departamento de Administração

YOLANDA KATHERINE CAMPOS FONSECA

**O QUE LEVA ALUNOS A PERMANECEREM EM UM CURSO DE EDUCAÇÃO
FINANCEIRA?**

Uma análise à luz do Modelo da Perspectiva Comportamental.

BRASÍLIA - DF

2020

YOLANDA KATHERINE CAMPOS FONSECA

**O que leva alunos a permanecerem em um curso de educação financeira?
Uma análise à luz do Modelo da Perspectiva Comportamental.**

Monografia apresentada ao Departamento de
Administração como requisito parcial à
obtenção do título de Bacharel em
Administração.

Orientadora: Prof. Dra. Carla Peixoto Borges

BRASÍLIA
2020

YOLANDA KATHERINE CAMPOS FONSECA

**O que leva alunos a permanecerem em um curso de educação financeira?
Uma análise à luz do Modelo da Perspectiva Comportamental.**

A Comissão Examinadora, abaixo identificada, aprova o Trabalho de Conclusão do Curso de
Administração da Universidade de Brasília do (a) aluno (a)

Yolanda Katherine Campos Fonseca

Dra, Carla Peixoto Borges
Professora-Orientadora

Msc. Denise Santos de Oliveira,
Professora-Examinadora

Dr. João Carlos Neves de Paiva
Professor-Examinador

Brasília, 14 de dezembro de 2020

Agradecimentos

Primeiramente agradeço a Deus por ter me dado forças para não desistir nos tantos momentos difíceis que passei. Ele colocou em minha vida todas as pessoas que me ajudaram durante a realização desta pesquisa.

Aos meus pais, Paulo e Verônica, quero agradecer pelas palavras positivas, pelo cuidado com minha saúde física e mental e por se doarem muito além das suas possibilidades a fim de me proporcionar uma vida e uma educação de qualidade.

Agradeço à minha irmã Kézia pela parceria indestrutível em todos os momentos, mesmo estando a mais de mil quilômetros de distância. À minha irmã Keila agradeço pelo cuidado espiritual indispensável que tem por mim.

Sou grata à minha avó, Amélia, que mesmo sem entender o que eu tanto fazia, me deu apoio do jeito que sabia e torceu por mim a todo instante, também não me deixando desistir. Infelizmente meu avô Ivanildo se foi antes que eu concluísse essa etapa da vida, mas também sou grata a ele por ter nos ensinado a valorizar as oportunidades que temos.

Aos meus colegas de orientação, Mirelly e Pedro, muito obrigada por dividirem este fardo comigo. Torço pelo sucesso de cada um.

À empresa que me forneceu os dados para elaboração deste estudo e me recebeu de portas abertas também sou muito grata.

Por fim, agradeço muito à minha orientadora, professora Carla, por acreditar em mim quando nem eu mesma acreditei, por ser paciente frente às minhas dificuldades, por me levar a refletir de forma sensata diante delas, por se importar de verdade com cada um de seus orientandos e por ser uma profissional impecável. De todos os ótimos professores que já tive sem dúvida ela se destaca e sem sua ajuda eu jamais poderia concluir este trabalho. Sou eternamente grata pela sua contribuição para meu conhecimento, meu caráter e minha formação. Obrigada.

Resumo

A temática educação financeira tem ganhado considerável espaço no meio acadêmico. Diversas pesquisas demonstram a preocupação em mensurar a proficiência dos cidadãos quanto a esse assunto e o impacto disso nas suas decisões de consumo e endividamento. Apesar da repercussão que isso representa, há uma lacuna na literatura no que diz respeito às variáveis que podem indicar o comportamento de se engajar em cursos sobre esse tema. Este estudo buscou investigar essas variáveis por meio de dados secundários de uma empresa que oferece um curso *online* e o *Behavioral Perspective Model* (BPM) foi utilizado para analisar as associações entre variáveis de história de aprendizagem e cenário de consumo e interpretá-las. A partir dos dados extraídos, 44 variáveis foram analisadas por meio do teste do qui-quadrado de Pearson e os resultados indicaram que apenas 3 delas apresentaram associação com o comportamento de se engajar no curso: gênero, visão de dinheiro e objetivo de planejar melhor a aposentadoria, todas variáveis de história de aprendizagem. Sugere-se que outras variáveis que não estiveram presentes na base de dados fornecida poderiam ter influência no engajamento dos alunos e por isso outros estudos ainda precisam ser realizados para que o tema seja mais bem discutido.

Palavras-chave: Engajamento, Educação Financeira, *Behavioral Perspective Model*

Lista de ilustrações

Figura 1 – Representação do Modelo da Tríplice Contingência de Skinner.....	15
Figura 2 – Modelo da Perspectiva Comportamental.....	16
Figura 3 – Síntese do curso.....	25
Figura 4 – Modelo de pesquisa.....	29
Figura 5 – Distribuição de frequências nas tabulações cruzadas.....	32

Lista de tabelas

Tabela 1 – Exemplos de temas abordados em currículos de Educação Financeira.....	26
Tabela 2 – Quadro síntese das variáveis encontradas na literatura.....	31

Lista de quadros

Quadro 1 – Exemplos de temas abordados em currículos de Educação Financeira.....	20
Quadro 2 – Quadro síntese das variáveis encontradas na literatura.....	22
Quadro 3 – Síntese das variáveis presentes nos questionários.....	29

Lista de abreviaturas e siglas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BPM – *Behavioral Perspective Model*

ENEF – Estratégia Nacional de Educação Financeira

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PEA – População Economicamente Ativa

PIB – Produto Interno Bruto

Sumário

1	Introdução	11
1.1	Contextualização	11
1.2	Formulação do problema	13
1.3	Objetivos de pesquisa	15
1.2.1	Objetivo geral	15
1.3.2	Objetivos específicos	15
1.3	Justificativa	15
2	Revisão teórica	17
2.1	A análise funcional do comportamento	17
2.2	O <i>Behavioral Perspective Model</i> (BPM)	19
2.3	O Engajamento em Educação	20
2.4	A Educação Financeira	21
3	Métodos e Técnicas de pesquisa	27
3.1	Tipologia e descrição geral dos métodos de pesquisa	27
3.2	Caracterização da organização	27
3.3	Participantes da pesquisa	28
3.4	Variáveis e Modelo de pesquisa	31
3.5	Procedimento de coleta e análise de dados	32
4	Resultados e Discussão	34
5	Conclusão e Recomendação	39
	Referências	41

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

Nos últimos anos a população brasileira apresentou significativo aumento em seu acesso a serviços financeiros como investimentos, obtenção e concessão de crédito (Banco Central, 2018). Entre 2007 e 2016 aumentou de 98 para 138 milhões o número de pessoas que tiveram algum tipo de contato com instituições financeiras. O volume de crédito oferecido, por sua vez, evoluiu, em média, 21% em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), desde 2003 a agosto de 2018. Deste modo, parte da população brasileira se encontra diante da necessidade de se educar em gestão de finanças, haja vista a complexidade do assunto, que exige conhecimentos específicos e cuja falta contribui para decisões tomadas erroneamente e com repercussões negativas (Gerardi et al., 2010). Shen et al. (2014) apontam como um exemplo dessas consequências negativas o endividamento das famílias, o que se torna um problema social generalizado na economia de um país.

O termo Educação Financeira é definido por Hung et al. (2009, p. 4) como “a capacidade de usar conhecimentos e habilidades para gerenciar efetivamente recursos financeiros a fim de se chegar a uma vida de bem-estar econômico”. Ela é formada por um conjunto de construções inter-relacionadas associadas a características socioeconômicas, comportamentos e atitudes financeiras (HUNG et al., 2009; LUSARDI e MITCHELL, 2011). O objetivo da educação financeira é preparar as pessoas para lidar com situações complexas que envolvam questões financeiras e seus produtos (AMADEU, 2009). Estar educado financeiramente significa ter conhecimentos suficientes para ser capaz de gerir recursos próprios de forma saudável.

Devido à importância de se educar financeiramente, em 2010, com a instituição da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), o Brasil passou a elaborar ações públicas neste sentido, visando “promover a educação financeira e previdenciária e contribuir para o fortalecimento da cidadania, a eficiência e solidez do sistema financeiro nacional e a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores” (BRASIL, 2010). Além disso, a educação financeira passou a ser disciplina indicada para compor a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define o conjunto essencial de aprendizagens que devem ser adquiridas na Educação Básica (BRASIL, 2018).

O alvo dessas ações, no entanto, tem sido em longo prazo, disciplinando crianças e adolescentes que ainda frequentam a escola, mas se nota que os adultos apresentam ainda mais urgência de adquirir conhecimentos financeiros porque fazem parte da População

Economicamente Ativa (PEA), mas o desenvolvimento de ações é limitado por não estarem mais inseridos no sistema regular de ensino (ENEF, 2017). Assim, a obtenção desses conhecimentos financeiros pela população adulta depende primordialmente do próprio indivíduo, a partir da procura e do engajamento em atividades educacionais voltadas para este fim.

O termo “engajamento” é interdisciplinar e entendido de diversas formas na linguagem cotidiana. No âmbito da educação, de modo geral, este conceito está ligado a crenças motivacionais, persistência e auto regulação. Uma maneira análoga também utilizada para defini-lo é compreendendo o seu inverso, o conceito de “desengajamento”, que é a falta de valor atribuído a uma tarefa, emoções negativas e uso pouco frequente de habilidades cognitivas, ou seja, ausência de interesse por determinado assunto (AZEVEDO, 2015). Entende-se, então, que neste contexto, o uso do conceito de engajamento refere-se, na linguagem cotidiana, ao quanto alguém demonstra motivação, interesse, atribui valor ou persistência no aprendizado de determinado conteúdo.

Em uma abordagem comportamental, o engajar-se pode ser compreendido como um conceito disposicional. A disposição é uma relação “se/então” em que baseado em um conjunto de ocorrências passadas é possível fazer uma previsão de comportamentos futuros (LAZZERI e OLIVEIRA-CASTRO, 2010). Este tipo de conceito pode ser do tipo aberto, em que não há uma lista finita de ocorrências que permita inferências a respeito do conceito) ou fechado. Neste caso (o engajamento) esse conceito disposicional é aberto.

Para evitar problemas decorrentes do uso de conceitos disposicionais abertos, Oliveira e Oliveira-Castro (2003) indicam a adoção de conceitos disposicionais mais fechados e restritos e, por assim ser, faz sentido pensar em engajamento como sinônimo de permanência na atividade rumo à sua conclusão, tornando-o mais objetivo e uma variável mensurável e relevante para entender o contexto que levou as pessoas a de fato se engajarem na educação financeira, ou seja, iniciarem, permanecerem e concluírem um curso com este tema, que será mais bem explicado adiante.

Mais uma vez, faz sentido pensar, então, que se uma pessoa está engajada, é necessário estudar o contexto que a leva a se engajar e assim poder oferecer a educação financeira de forma mais assertiva, a depender de cada público, a fim de reduzir os índices de endividamento e levar a população a decisões econômicas mais conscientes.

1.2 Formulação do problema

A fim de delimitar, em um primeiro momento, as discussões acerca do cenário atual da educação financeira e de trazer o assunto ao contexto acadêmico foi identificado o panorama geral da literatura (tanto no Brasil quanto no mundo) a partir de uma busca por estudos bibliométricos sobre Educação Financeira nas bases de dados *Emerald*, *Science Direct*, *ProQuest*, *Capes*, *Scielo*, *Spell* e *Google Acadêmico*.

Dentre os artigos encontrados, uma análise bibliométrica realizada por Mette e Matos (2016) revelou que em meio à produção científica nacional e internacional, o assunto Educação Financeira é de interesse não somente da área de finanças, mas também em marketing, comportamento do consumidor e economia, com uma significativa convergência, na maioria dos casos, a estudos que buscam analisar o impacto do índice de educação financeira das pessoas sobre suas decisões de investimento, uso de crédito, comportamento de poupança, endividamento e decisões de consumo em geral.

Nessa mesma análise bibliométrica, os autores concluíram, ainda, que embora internacionalmente fosse grande o número de pesquisadores interessados por assuntos correlatos – como Finanças comportamentais, Economia comportamental e Psicologia econômica – para o termo “educação financeira” especificamente, tal interesse ainda necessita de avanços no Brasil (METTE e MATOS, 2016). Outrossim, Medeiros e Medeiros (2017) também apontam que o tema educação financeira ainda é abordado de forma tímida nos eventos nacionais na área da Administração no Brasil e pesquisado por um grupo ainda muito pequeno de autores.

Diante do fato de que os artigos encontrados nesses últimos anos tratam a educação financeira como preditora de comportamentos e que os estudos que a exploravam enquanto variável predita eram focados em determinar o nível de proficiências dos cidadãos (POTRICH et al. 2013), objetivou-se, então, identificar no cenário acadêmico/científico pesquisas sobre os determinantes do engajamento das pessoas em educação financeira, isto é, etapas anteriores ao resultado final da aprendizagem.

Foram consultadas, portanto, as mesmas bases de dados citadas anteriormente, desta vez, com as combinações das palavras-chave *consumer behavior*, *financial education/literacy*, *antecedents*, *engagement*, *predictors* e suas respectivas traduções para o português, em um recorte temporal dos últimos cinco anos. Os principais resultados encontrados apontaram uma concentração das publicações de Educação Financeira enfatizando seu cenário atual no Brasil e suas perspectivas para o futuro (SOMAVILLA e BASSOI, 2016), ferramentas para medir

seus índices (POTRICH et al. 2016) e relações desses índices com propensão ao endividamento (FERNANDES e CÂNDIDO, 2014). Esses resultados mostram a importância e o espaço que a temática vem conquistando, todavia, a ausência de estudos que apontem antecedentes do engajamento em educação leva a uma lacuna na literatura, gerando o questionamento de qual contexto leva as pessoas a se engajarem com a educação financeira para suas vidas.

Estudos em educação básica e superior mostram que o engajamento de estudantes influencia diretamente nos seus resultados (CAMPBELL e CABRERA, 2011) e que esse engajamento abrange além das dimensões psicológicas e comportamentais, também os aspectos socioeconômicos e culturais (PORTER, 2006).

Desse modo, um modelo que pode ser útil para explicar o fato de se engajar em um curso de educação financeira é o *Behavioral Perspective Model* (BPM), em português Modelo da Perspectiva Comportamental, que foi concebido para análise econômico-comportamental no contexto de consumo, mas também tem sido aplicado com êxito em outros contextos também. O BPM explica o comportamento em função de suas consequências, as quais são sinalizadas pelos elementos do ambiente do consumidor, ou seja, variáveis de cenário de consumo (estímulos temporais, físicos, sociais ou verbais) e história de aprendizagem (comportamentos passados). Por exemplo, quando a literatura aponta como preditor de engajamento em educação a formação dos pais, o conhecimento prévio do conteúdo a ser estudado, bons hábitos de estudo e curiosidade/interesse natural pelo assunto (MARTINS e RIBEIRO, 2018), pode-se entender esses preditores como variáveis de cenário. Já como variável de história, pode-se citar como exemplo o nível de escolaridade, adotado no estudo de Fonseca et al. (2016).

Skinner (1974, p.45) menciona em sua obra *Ciência e Comportamento Humano* que “As variáveis externas das quais o comportamento é função dão margem ao que pode ser chamado de análise causal ou funcional”. Essa análise funcional, como o autor define, diz respeito a prever e controlar o comportamento de um indivíduo, que é a variável dependente, isto é, o efeito que se está procurando a causa), ou o engajamento, no contexto desta pesquisa. Já como variável independente, tem-se as causas do comportamento propriamente dito, que quer dizer as condições externas das quais o comportamento é função, entendidas como variáveis de cenários e história, com base no BPM.

Portanto, partindo desse modelo analítico, é plausível identificar variáveis que possam prever o engajamento, tendo como essência as relações funcionais estabelecidas, buscando responder a seguinte pergunta de pesquisa: Qual a associação entre variáveis de cenário e história de aprendizagem do consumidor em um curso de educação financeira?

1.3 Objetivos de pesquisa

1.2.1 *Objetivo geral*

Ao identificar as variáveis de cenário e história de aprendizagem que estão associadas ao engajamento, é possível analisá-lo funcionalmente a partir da inferência acerca das prováveis consequências sinalizadas por essas variáveis. Assim, para responder o problema de pesquisa proposto, propõe-se identificar variáveis de cenário e história de aprendizagem do consumidor (do BPM) associadas engajamento das pessoas em um curso de educação financeira.

1.3.2 *Objetivos específicos*

- a. Discutir e interpretar as variáveis encontradas na base de dados da empresa a partir das categorias de cenário de consumo e história de aprendizagem do BPM.
- b. Analisar associações entre variáveis de cenário e engajamento dos consumidores em um curso de educação financeira
- c. Analisar associações entre variáveis de história e o engajamento dos consumidores em um curso de educação financeira.

1.3 Justificativa

Haja vista a ausência de estudos científicos que identifiquem as variáveis predictoras do comportamento de engajamento em educação financeira, é necessário desenvolver, ainda que em caráter exploratório, pesquisas voltadas a este fim, pois trata-se de um assunto ainda pouco estudado na academia.

Do ponto de vista político e gerencial, a pesquisa possui relevância na medida em que os resultados por ela obtidos poderão ser usados como base para um melhor enquadramento de oferta e desenvolvimento de informações/cursos de educação financeira, tanto privados como políticas públicas de educação.

No que diz respeito à relevância social da pesquisa, vê-se que baixos índices de alfabetização financeira em uma sociedade geram cidadãos com dificuldades em administrar suas economias pessoais e tomar decisões conscientes e racionais no uso do dinheiro (ATKINSON e MESSY, 2011). Este cenário propicia, por sua vez, inadimplência nas famílias, falta de planejamento em investimentos, poupança, aposentadoria e uma série de necessidades

em longo prazo, surgindo assim um problema generalizado em toda a economia do país. Uma das formas apontadas como resolução deste problema social a fim de levar os indivíduos a alcançarem seu bem-estar financeiro é promoção da educação financeira (OECD, 2011) e por isso torna-se importante entender melhor o que faz com que as pessoas se engajem com ela, sabendo mais uma vez que a literatura, até o momento, não tem pesquisado a contento este tema.

2 REVISÃO TEÓRICA

Com o objetivo de propiciar embasamento teórico a este trabalho, nesta etapa discorre-se inicialmente sobre o comportamento do consumidor sob a perspectiva analítico-comportamental: o *Behavioral Perspective Model*. Posteriormente, disserta-se sobre o engajamento em educação e como medi-lo, bem como sobre a educação financeira, articulando ambos os temas para os fins desta pesquisa.

2.1 A análise funcional do comportamento

Segundo Karsaklian (2004, p.20), "o comportamento do consumidor é uma ciência que adota perspectivas pluridisciplinares para seu desenvolvimento". A abordagem mais utilizada, no entanto, é a cognitiva, que considera que o indivíduo passa por processos mentais não observáveis antes de manifestar determinado comportamento (CATANIA, 1999). Essa abordagem dá ênfase em variáveis cognitivas em detrimento das situações, o que se mostra uma limitação.

Por ser tão predominante esse viés cognitivo, como uma forma alternativa a esse modelo, utiliza-se a análise do comportamento, fundamentada no Behaviorismo Radical para estudar de forma diferente este tema. Ela teve seu início nos trabalhos de Skinner sobre processos básicos de aprendizagem, cujo objeto de estudo é a interação do indivíduo com o ambiente, em que controles ambientais podem ser estabelecidos por uma história de exposição a contingências de reforçamento e punição (ABREU-RODRIGUES e RIBEIRO), que mais à frente serão descritas.

De acordo com Moreira e Medeiros (2007, pp. 145-146), "identificar relações funcionais – contingências – entre os comportamentos dos indivíduos e suas consequências é a essência da análise comportamental". A busca dos determinantes da ocorrência de um comportamento é denominada análise funcional. Trata-se de um procedimento que enfatiza a busca da função do comportamento – determinado por diferentes variáveis – e não a sua forma, isto é, o comportamento propriamente dito.

A abordagem analítico-comportamental é explicada por meio da "Tríplice Contingência" (SKINNER, 1950), que é a contingência de três termos: antecedente, resposta e consequente.

Condições antecedentes, chamadas de estímulos discriminativos, controlam a ocorrência de um determinado comportamento. Este, por sua vez é denominado "resposta", ou

seja, o que o indivíduo faz diante do estímulo. As consequências, por fim, influenciam a probabilidade ou não de que o evento ocorra novamente, podendo estas serem reforçadoras ou punitivas (MOREIRA e MEDEIROS, 2007). Assim, a história de vida de um indivíduo é peça chave para o entendimento do seu comportamento presente, pois um estímulo só se torna discriminativo porque houve uma história relevante de condicionamento (MEYER, 1997).

A figura a seguir representa este modelo, em que “SD” é o estímulo discriminativo no ambiente, “R” a resposta gerada por ele e “SR” o reforçador:

$$S^D \rightarrow R \rightarrow S^R$$

Figura 1 - Representação do Modelo da Tríplice Contingência de Skinner.

Fonte: Foxall, 2016 (adaptado)

Reforços positivos são aqueles que levam o indivíduo a agir de modo que o SD ocorra novamente, pois o estímulo adicionado ao ambiente é de ganho (estímulo reforçador). Reforços negativos se diferem deste porque o estímulo adicionado ao ambiente é aversivo e, portanto, o indivíduo se comporta de modo que o SD não ocorra, ou seja, que ele venha a ser retirado do ambiente (FOXALL, 2016).

Já as punições são estímulos aversivos e diminuem a probabilidade de ocorrência de determinada resposta. A punição negativa é feita por meio da remoção de um estímulo reforçador, enquanto a positiva é, de fato, feita com adição de um estímulo aversivo (FOXALL, 2016).

Segundo Meyer (1997), as variáveis externas das quais o comportamento é função dão origem à análise funcional (ou causal), pois as mudanças nos comportamentos só ocorrem quando há mudanças nas contingências.

Além disso, pode existir uma condição ambiental antecedente chamada "Operação Motivadora" que vai modificar o valor de um reforçador, ou seja, ela fixa ou anula o emprego das consequências reforçadoras geradas – efeito de reforço ou punição de um evento – e aumenta ou diminui comportamentos relacionados àquele evento (FAGERSTRØM e ARNTZEN, 2013). Para estes autores, “uma operação motivadora muda o quanto uma pessoa ‘quer’ algo e o quanto ele ‘trabalha’ para obtê-lo”.

2.2 O Behavioral Perspective Model (BPM)

Com uma adaptação da contingência tríplice de Skinner e baseado em conceitos de marketing, Foxall (1990, 1997, 1998) propôs para o ambiente de consumo o Modelo da Perspectiva Comportamental (em inglês, *Behavioral Perspective Model* – BPM).

Neste modelo, o comportamento do consumidor está justamente na intersecção entre o cenário de consumo e a história de aprendizagem do indivíduo, conforme esquematizado abaixo na Figura 2:

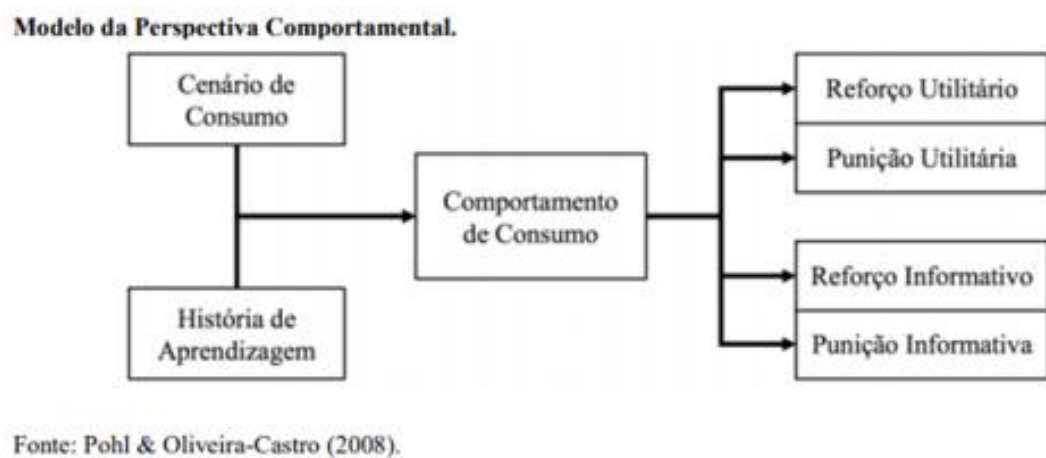


Figura 2 - Modelo da Perspectiva Comportamental.

A história de aprendizagem se traduz neste modelo como comportamentos passados e os efeitos de suas consequências, enquanto o cenário de consumo diz respeito aos estímulos temporais, físicos, sociais ou verbais no ambiente, que podem ser interpretados como estímulos discriminativos ou operações motivadoras, a depender da função que exerçam sobre o comportamento. (FOXALL e SIRGURDSSON, 2013).

Este cenário pode, ainda, ser considerado fechado ou aberto, em que os abertos são caracterizados como situações que existem diversidade nas alternativas de interação para consumo e os fechados são aqueles em que o contexto social ou ambiente físico limitam a variabilidade do comportamento de consumo do indivíduo (FOXALL, 2010).

Os reforços e punições utilitárias dizem respeito a questões funcionais ou valor de uso decorrentes da obtenção ou uso de determinado produto ou serviço, enquanto os reforços e punições informativas tem caráter de prestígio, aceitação e status social (POHL e OLIVEIRA-

CASTRO, 2008). A diferença entre reforços e punições, como já explicado anteriormente, está nas consequências reforçadoras (no caso do reforço) ou aversivas (no caso da punição).

Com base no BPM, esta pesquisa propõe interpretar o engajamento em Educação Financeira como um comportamento de consumo de serviço de educação financeira antecedido por elementos de cenário e de história do consumidor engajado, os quais sinalizam consequências reforçadoras ou punitivas para o comportamento de engajamento.

Quando se fala em engajamento em educação, pressupõe-se que se o estudante prossegue rumo à conclusão de determinado serviço educacional, alguma consequência reforçadora mantém esse comportamento. Na ausência de dados que permitam identificar objetivamente tais consequências, uma alternativa analítica é identificá-las por inferência, a partir da associação entre o engajamento e variáveis de cenário e história de aprendizagem a ele associadas.

Na seção a seguir será especificado o conceito de engajamento em educação para o contexto deste trabalho e, logo após, o conceito de educação financeira a fim de enquadrá-los coerentemente ao método da pesquisa.

2.3 O Engajamento em Educação

Ao realizar buscas em bases de dados acadêmicas com o termo engajamento, nota-se que o assunto é de interesse de muitas áreas do saber. Diversos conceitos são usados para definir do que esse termo se trata. Segundo Borges, Julio e Coelho (2005) trata-se de uma noção complexa, multifacetada, mas sobretudo maleável, o que faz com que desperte o interesse de pesquisadores. Assim, como existe uma grande dificuldade de consenso sobre sua definição, há também o mesmo desafio no que diz respeito a identificar maneiras de medi-lo (SEIXAS, 2014).

A começar pela definição de forma ampla, de acordo com Finn e Rock (1997), o engajamento surge da interação do indivíduo com seu contexto e, portanto, ele responde às mudanças ambientais, o que gera o resultado de estar ou não engajado.

Mais especificamente no contexto da educação, para Stelko-Pereira et al. (2015) há três categorias de engajamento: com a tarefa, que ressalta a persistência (ao ser concluída, por exemplo), com a companhia de colegas, que pode influenciar a participação do aluno em atividades e, por fim, com os professores e sua didática (materiais e recursos). O autor explica, ainda, que para cada categoria adotada pode haver formas específicas de se medir, por exemplo,

o autorrelato de alunos e professores, frequência em aulas, valores e emoções relacionados ao ambiente de ensino e até mesmo motivação intrínseca.

A literatura sintetiza, ainda, que além dessas três categorias, existem três tipos de engajamento: o emocional, comportamental e o cognitivo. O emocional é o que leva em consideração as relações afetivas positivas do sujeito com o ambiente de aprendizado, assim como valores e interesse (WANG e ECCLES 2012). O comportamental inclui a conduta positiva, respeito às regras e participação em atividades propostas. Por fim, o cognitivo trata-se de motivação e esforço pessoal (FRERICKS et al. 2004; WANG e ECCLES 2012). Para cada contexto de ensino – por exemplo cursos *online* ou presenciais, cursos em turma ou individuais sendo que um desses tipos e categorias serão melhor escolhidos.

Faz sentido pensar no engajamento do tipo comportamental e na categoria “com a tarefa” como o mais adequado ao propósito desta pesquisa e medi-lo através do tempo de permanência do aluno no curso, devido aos dados disponíveis para sua operacionalização. No estudo realizado por Borges et al. (2005) os autores afirmam que esse tipo de engajamento pode ser medido, por exemplo, pela frequência.

Oliveira et al. (2019) realizaram um estudo sobre engajamento em plataformas de aprendizagem *online*, concluindo que um estudante que está engajado tende a continuar a atividade rumo à sua conclusão. Se ele segue realizando o curso, a chance de continuar a desempenhar esse papel de assiduidade no acesso é grande, o que ele chama de “recência” e diz que para um aluno ser enquadrado neste conceito é aplicada uma medida de tempo, por exemplo, uma semana, um mês ou anos, o que mostra mais uma vez que é possível mensurar o engajamento em um curso *online* de educação financeira por meio do período de permanência do aluno até concluí-lo.

Assim sendo, no que concerne a este trabalho, tem-se como o conceito de engajamento em educação a permanência na atividade rumo à sua conclusão, sendo as etapas concluídas a forma mais adequada de medi-lo, assim como a pesquisa dos autores citados. Na seção de “métodos de pesquisa” será mais bem especificada a operacionalização desta variável.

2.4 A Educação Financeira

Estudos indicam que a educação financeira de uma pessoa compreende, além do conhecimento teórico, a identificação e o atendimento de suas necessidades e demandas pessoais (BERNHEIN e GARRET, 2003; BERVELY e HILGERT, 2003). Ou seja, a própria pessoa aprende a fazer uma análise que lhe permita identificar que comportamentos, diante de

seu contexto, aumentam suas chances de sucesso, como resolver problemas, pagar dívidas, ter mais dinheiro. No entanto, segundo uma pesquisa realizada em 2014 pela *S&P Ratings Services Global Financial Literacy Survey* em 144 países, o Brasil ocupa a posição 74ª em educação financeira, inferior até mesmo a países mais pobres, como Zimbábue e Madagascar, muito embora existam diversos programas e iniciativas propostas para a mudança deste quadro (POTRICH et al. 2015).

Essa disparidade entre baixo nível de conhecimento da população brasileira e a grande oferta de capacitação em finanças pessoais (tanto pelo Banco Central e ENEF, quanto em cursos de instituições privadas e conteúdos diversos na *internet*) leva a pensar que é possível que existam variáveis de cenário e história que expliquem o engajamento das pessoas neste tipo de capacitação (educação financeira), já que ela aparenta amplamente disponível e ainda assim muitos não a possuem.

Para Jacob et al. (2008), a educação financeira se resume ao conhecimento de termos, práticas, direitos, normas sociais e atitudes necessárias ao entendimento e funcionamento da ampla escala de atividades relacionadas ao dinheiro, desde o controle do cheque até o gerenciamento do cartão de crédito, desde a preparação do orçamento mensal até a aquisição de um empréstimo, seguro ou investimento.

No quadro a seguir, de Sebstad e Cohen (2003), há exemplos gerais de temas abordados nos currículos de Educação Financeira:

Princípios básicos de administração do dinheiro	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliando sua situação financeira • Definindo metas financeiras • Distinção entre necessidades e desejos • Avaliando seu estilo financeiro
Administrando o Fluxo de Caixa	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer um Plano Financeiro • Desenvolver um orçamento • Gastar com inteligência
Construir Ativos	<ul style="list-style-type: none"> • Habitação, terrenos, imóveis e outros ativos físicos • Investir em um negócio • Proteção de Ativos
Lidar com os eventos do ciclo de vida	<ul style="list-style-type: none"> • Casamento • Formação do Patrimônio • Nascimento e educação dos filhos • Aposentadoria / velhice • Morte
Interfaces com Instituições governamentais e não governamentais	<ul style="list-style-type: none"> • Abertura de uma conta poupança; definir metas de poupança; participantes em fundos • Contratação (e não a) contrair empréstimos; riscos associados a empréstimos dinheiro; comparando empréstimo termos e condições • Cálculo dos juros, gestão das dívidas • Seguros - compreender o que é. E como fazê-lo
Lidar com desafios especiais	<ul style="list-style-type: none"> • Doença de membros da família • Morte de membros da família • Ajudar a outras famílias • Divórcio • Perda de emprego • Catástrofes naturais/ calamidades
Processos decisórios financeiros	<ul style="list-style-type: none"> • Decisões conjuntas • Decisões independentes
Planejamento para o futuro	<ul style="list-style-type: none"> • Investimentos • Velhice/Aposentadoria • Morte
Ganhar Dinheiro	<ul style="list-style-type: none"> • Dinheiro fazendo idéias • Procurando emprego (trabalho assalariado) • Iniciar e gerir o seu próprio negócio • Planejamento de Carreira

Quadro 1 - Exemplos de temas abordados em currículos de Educação Financeira. Sebstad e Cohen (2003)

Para Sebstad e Cohen (2003), estar educado, em termos financeiros, significa, em termos gerais, ter conhecimento ao menos básico sobre os temas citados.

A respeito da análise do comportamento do consumidor brasileiro do setor de conhecimento, Amaral (1996, p. 210) afirmou que:

"o estudo do comportamento do indivíduo é essencial para a realização da análise do consumidor. São estudos que tratam de como e por que os consumidores escolhem,

engajam, contratam, mantêm, comissionam, se comprometem com a prestação de um serviço, compram, pagam ou tomam decisões". (AMARAL, 1996, p. 210)

Estritamente para o contexto de nível de conhecimento financeiro, alguns estudos apontam características demográficas como determinantes, por exemplo o trabalho de Xu e Zia (2012) que identifica que em quase todos os lugares do mundo, mulheres mostram ter menos educação financeira do que homens, pessoas em meia idade têm menos educação financeira que jovens e adultos e a escolaridade também está associada a níveis de educação financeira, que são exemplos de variáveis de história de aprendizagem no BPM (sexo e faixa etária) por se tratar de uma construção passada do indivíduo. A renda, por sua vez, também citada no estudo como associada ao nível de educação financeira, é um exemplo de variável de cenário de consumo, pois está dentro da classificação de estímulo temporal, físico, verbal ou social presentes no ambiente e que sinalizam a efetividade das possíveis consequências do comportamento. O método utilizado para tais resultados da pesquisa de Xu e Zia (2012) se baseou em um *survey* desenvolvido por Lucardi e Mitchell (2011), composto por três perguntas, as quais visam testar a compreensão e familiaridade de três conceitos financeiros básicos: composição da taxa de juros, inflação e diversificação de riscos.

A educação financeira pode ser algo da história de uma pessoa, a família a habituou a se comportar assim, no entanto, pode ser que essas variáveis impactem no engajamento em cursos da temática.

Já em países mais ricos, esta mesma pesquisa (XU e ZIA, 2012) relata que a educação financeira está correlacionada com planejamento de aposentadoria e comportamento de investimento mais sofisticado (investimentos que vão além de simples aplicações em poupança). Essas variáveis são enquadradas no BPM como história de aprendizagem, por serem uma somatória dos efeitos das consequências de comportamentos passados (FOXALL e SIRGURDSSON, 2013). Em países mais pobres, os resultados apontaram que o nível de proficiência em educação financeira está relacionado à contratação de seguros e abertura de contas bancárias, sendo essas variáveis classificadas como cenário de consumo.

O quadro abaixo apresenta de forma mais clara e resumida a proposta de classificação no BPM dessas variáveis encontradas na literatura:

Variáveis preditoras do nível de Educação Financeira encontradas da literatura	Proposta de Classificação segundo o BPM	
	Cenário de consumo	História de aprendizagem
Gênero		x
Idade		x
Renda	x	
Escolaridade		x
Planejamento de aposentadoria		x
Comportamento em investimentos mais sofisticados		x
Contratação de seguros	x	
Abertura de Contas Bancárias	x	

Quadro 2. Quadro síntese das variáveis encontradas na literatura.

Feslier (2006) sugere que a educação financeira é mais bem direcionada para o público em um estágio em que a relevância seja o motivador do aprendizado e da ação, ou seja, o público de menor renda que queira entender mais sobre financiamentos, empréstimos e até pequenos investimentos tem mais motivação para buscá-la. Pode-se pensar que isso talvez seja porque o cenário de consumo seja mais fechado a eles (ou seja, a variabilidade do comportamento do consumidor é limitada pelo contexto social), sendo este interesse uma tentativa de abertura deste cenário para ampliar as possibilidades de acesso a reforçadores como o acesso a produtos e serviços. Este autor também relata que nos programas disponibilizados *online* pelo governo da Nova Zelândia, país onde a pesquisa foi realizada, a medição do uso do conteúdo (engajamento) é feita, por exemplo, de acordo com o período de tempo de permanência no site e uso de calculadora personalizada disponível para consulta.

Por fim, um estudo realizado nos Estados Unidos sobre aconselhamento financeiro, especificamente para aquisição de imóveis, mostrou que mulheres e indivíduos com maior escolaridade e renda geralmente têm maior probabilidade de participar desses serviços e, dentre os participantes, essa probabilidade aumenta ainda mais quando se está no processo inicial de aquisição da primeira casa ou se planejam adquiri-la sem a necessidade de avalistas (MOULTON et al., 2019). Assim, isso pode indicar operações motivadoras ligadas à fase de vida do indivíduo, por exemplo, quando vai se casar e ainda não tem casa própria, o fato do indivíduo alcançar a idade adulta e ainda não possuir seu imóvel, dificuldade de conseguir avalista ou aversão a solicitar garantia a um terceiro. Fazer o aconselhamento, então, aumenta a chance de acesso a esses reforçadores.

Nota-se que, a partir das variáveis antecedentes identificadas na literatura, foi possível inferir prováveis reforçadores dos quais o engajamento em educação financeira é função, já que apesar de as variáveis identificadas se referirem à educação financeira em si, entende-se que

pode ser que as pessoas que possuem algum nível de conhecimento foram expostas de alguma forma a conteúdos de educação financeira e se engajaram, seja por meios formais ou informais de aprendizado, como cursos, vídeos e palestras

Todas essas variáveis apresentadas nos estudos supracitados, no entanto, foram medidas por meio de questionários dos quais os próprios respondentes indicavam sua situação patrimonial e outros dados sociodemográficos. Para avançar na investigação sobre o tema, a presente pesquisa prosseguiu com a busca de variáveis associadas ao engajamento no caso de uma empresa brasileira que oferece curso e com ensinamentos sobre esse campo de estudos, por meio da análise de dados secundários.

3 MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

Neste capítulo descreve-se como este estudo e suas variáveis foram operacionalizadas.

3.1 Tipologia e descrição geral dos métodos de pesquisa

A presente pesquisa pode ser classificada como um estudo exploratório quantitativo de corte transversal (COZBY, 2007). Por meio dela, pretendeu-se identificar variáveis associadas ao engajamento em educação financeira com base em dados fornecidos por uma empresa de produtos e serviços deste ramo, não se tratando de relações causais entre as variáveis verificadas.

3.2 Caracterização da organização

O estudo foi realizado em uma organização localizada em Brasília (DF) com atuação há mais de 10 anos em educação financeira em todo o território nacional por meio de programas em escolas, famílias, empresas e de pessoa a pessoa. Seus produtos e serviços concentram-se no desenvolvimento de material didático para o ensino regular de crianças e adolescentes, por meio de uma plataforma *online* de cursos e consultoria personalizada para adultos, com mais 5 mil acessos ao longo dos anos de operação.

Mais especificamente, para esta pesquisa o serviço escolhido foi a plataforma *online* para os adultos, que são o foco de estudo conforme mencionado anteriormente. Nessa plataforma existem quatro módulos de curso e consultoria, em que os alunos devidamente matriculados têm de responder a um questionário ao final de cada um dos módulos, quando completam todo o conteúdo ministrado. Ao responderem o questionário, recebem um *feedback* do consultor, que os orienta de acordo com o perfil e a necessidade de cada respondente. Inicialmente, o conteúdo é ministrado, e após a conclusão da leitura e exposição de vídeos, o aluno recebe o acesso ao questionário.

A duração média deste curso é de 12 a 90 dias, sendo fechada a plataforma após o 90º dia, tendo o aluno que responder 4 questionários, em ordem, durante este período, recebendo o conteúdo informativo e orientações personalizadas para então seguir com seu aprendizado. Tudo é feito dentro do próprio site, que conta com vídeos, *slides*, textos e áudios. Ao finalizar todo o processo, o aluno recebe um certificado de 20 horas aula.

De acordo com essa configuração, há quatro níveis de engajamento que poderão ser observados por meio desses questionários, haja vista que os alunos não podem respondê-los fora de ordem, sendo necessário que se engajem para seguir até a conclusão do curso.

Assim, caso um aluno tenha participado apenas do primeiro módulo, suas respostas estarão na base de dados apenas do primeiro questionário. Já aquele que tenha participado de mais módulos, terá o preenchimento na plataforma mais completo. Por fim, o aluno que participar de todos os módulos contará também com todos os questionários respondidos, e assim torna-se possível medir níveis de engajamento dentro do mesmo universo.

Uma limitação observada, no entanto, é que na base de dados fornecida pela empresa não constam as informações referentes ao questionário 3, pois este tem questões abertas que são analisadas caso a caso pelo consultor, não sendo computadas na planilha, ou seja, não é possível saber se o participante respondeu até o terceiro nível, o que torna a operacionalização da variável dependente – engajamento – diferente, já que não é possível medir os 4 níveis de engajamento, mas apenas 3 (nível 1, nível 2 e nível 4), que correspondem ao início, meio e finalização do curso.

A figura abaixo sintetiza as características do curso oferecido por essa empresa:

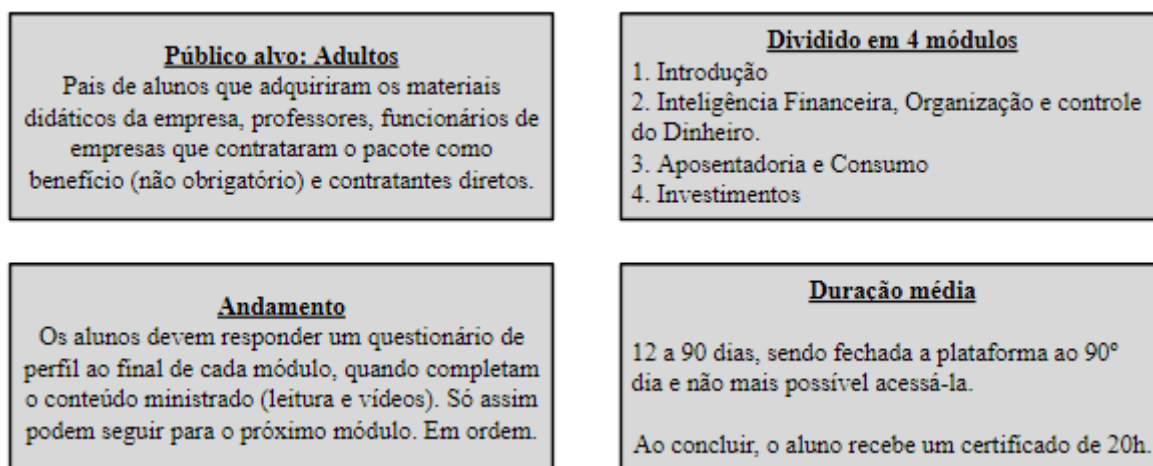


Figura 3 - Síntese do curso. Elaboração própria

3.3 Participantes da pesquisa

A população participante desta pesquisa foi de 3.041 alunos que iniciaram o programa da plataforma *online* de cursos entre maio de 2011 e junho de 2019. Dentre esta população, parte completou todos os módulos e parte não foi até o fim, o que é revelado por meio da

quantidade de perguntas respondidas nos questionários liberados ao longo do tempo de participação, a ser explicado na seção de coleta e análise de dados.

A tabela abaixo apresenta a operacionalização das 44 variáveis independentes da pesquisa, extraídas do questionário do primeiro módulo do curso, juntamente com a distribuição de frequências, que ajudam a ter uma visão da caracterização dos participantes:

Tabela 1 - Operacionalização das variáveis de pesquisa e distribuição de frequências.
Elaboração própria.

Variável	Operacionalização	Frequência	Percentual (%)
Sexo	Masculino	1013	33,3
	Feminino	2028	66,7
Faixa Etária	Jovem (15 a 24)	304	10
	Adulto-Jovem (25 a 44)	2031	66,8
	Adulto (45 a 59)	656	21,6
	Idoso (60 ou mais)	50	1,6
Grau de instrução	Até o Ensino Médio	607	20
	Ensino superior completo	1397	45,9
	Pós-graduação completa	1037	34,1
Possui Filhos	Não	1237	40,7
	Sim	1804	59,3
Faz controle de gastos	Não	1554	51,1
	Sim	1487	48,9
Possui dívida	Não	1299	42,7
	Sim	1742	57,3
Possui investimentos	Não	1943	63,9
	Sim	1098	36,1
É aposentado	Não	2794	91,9
	Sim	247	8,1
Contribui com aposentadoria privada	Não	2248	73,9
	Sim	546	18
	Não se aplica (já aposentados)	247	8,1
VISÃO SOBRE CONSUMO			
É uma forma de recompensar todo o trabalho e tempo dedicado	Não	1464	48,1
	Sim	1577	51,9
É um grande entretenimento	Não	2331	76,7
	Sim	710	23,3
É uma forma de mostrar às pessoas como estou realizado	Não	2884	94,8
	Sim	157	5,2
É uma forma de competir com amigos e familiares	Não	2993	98,4
	Sim	48	1,6

É uma coisa feita com tranquilidade e harmonia	Não	1754	57,7
	Sim	1287	42,3
É um vício. Compro por impulso	Não	2659	87,4
	Sim	382	12,6
Sempre parcelo e compro tudo que quero	Não	2413	79,3
	Sim	628	20,7
Sempre pesquiso e faço muitas contas antes de comprar	Não	1545	50,8
	Sim	1496	49,2
Não gosto de comprar coisas usadas	Não	2099	69,0
	Sim	942	31,0
Sempre pago à vista	Não	2488	81,8
	Sim	553	18,2
VISÃO SOBRE DINHEIRO			
Sempre estou correndo atrás dele	Não	1630	53,6
	Sim	1411	46,4
Só ganha quem já tem	Não	2836	93,3
	Sim	205	6,7
Não traz felicidade	Não	2647	87,0
	Sim	394	13,0
Cada vez mais sei me relacionar com ele	Não	2009	66,1
	Sim	1032	33,9
É capaz de solucionar a maior parte dos problemas	Não	1045	34,4
	Sim	1996	65,6
VISÃO SOBRE ECONOMIZAR			
É muito fácil	Não	2802	92,1
	Sim	239	7,9
É muito difícil	Não	1406	46,2
	Sim	1635	53,8
Sempre faço para atingir metas	Não	2268	74,6
	Sim	773	25,4
Sempre faço para ter segurança	Não	2132	70,1
	Sim	909	29,9
Sempre começo, mas não consigo atingir os objetivos	Não	1803	59,3
	Sim	1238	40,7
Não tenho o hábito	Não	2190	72,0
	Sim	851	28,0
Nunca pensei nisso	Não	2993	98,4
	Sim	48	1,6
OBJETIVOS NO CURSO			
Organização das despesas	Não	2135	70,2
	Sim	906	29,8
Aquisição de bens	Não	2032	66,8
	Sim	1009	33,2
	Não	2921	96,1

Melhorar a relação da família em relação as finanças	Sim	120	3,9
Planejar melhor os gastos mensais	Não	2353	77,4
	Sim	688	22,6
Usufruir melhor do dinheiro no dia a dia	Não	2729	89,7
	Sim	312	10,3
Economizar	Não	2440	80,2
	Sim	601	19,8
Contribuir para a educação financeira dos filhos	Não	2890	95,0
	Sim	151	5,0
Melhorar a relação com cônjuge em relação as finanças	Não	2932	96,4
	Sim	109	3,6
Gastar menos do que ganho	Não	2722	89,5
	Sim	319	10,5
Quitar dívidas	Não	2512	82,6
	Sim	529	17,4
Planejar melhor a aposentadoria	Não	2618	86,1
	Sim	423	13,9
Deixar de fazer novas dívidas	Não	2947	96,9
	Sim	94	3,1
Aprender a obter melhores resultados dos investimentos	Não	2314	76,1
	Sim	727	23,9

3.4 Variáveis e Modelo de pesquisa

Para os fins desta pesquisa foram utilizadas as variáveis presentes apenas no questionário referente ao primeiro módulo do curso, já que todos os participantes responderiam obrigatoriamente a ele. Sendo assim, foi possível analisar toda a amostra de forma sob os mesmos itens.

De acordo com a classificação teórica do BPM, as variáveis identificadas na base de dados foram classificadas em “História de Aprendizagem” e “Cenário de Consumo”.

Como variáveis de história de aprendizagem foram classificadas: sexo, faixa etária, grau de instrução (escolaridade), faz controle de gastos, todas as 10 variáveis de visão de consumo, todas as 5 variáveis de visão de dinheiro, todas as 7 variáveis de visão de economizar e todos as 13 variáveis de objetivos no curso.

Já as variáveis de cenário de consumo identificadas foram possuir filhos, possuir dívidas, possuir investimentos, ser aposentado e possuir plano de aposentadoria privada.

O quadro a seguir mostra cada uma delas e a proposta de interpretação de sua categoria no BPM:

Variáveis	Classificação BPM	
	História	Cenário
Questionário 1		
Sexo	x	
Faixa etária	x	
Escolaridade	x	
Filhos		x
Faz controle de gastos	x	
Possui dívida		x
Possui investimento		x
É aposentado		x
Possui plano de aposentadoria privada		x
Visão de Consumo (10 variáveis)	x	
Visão de Dinheiro (5 variáveis)	x	
Relação com "economizar" (7 variáveis)	x	
Objetivos com o curso (13 variáveis)	x	

Quadro 3 – Síntese das variáveis presentes nos questionários.

Elaboração própria

Como modelo de pesquisa, propõe-se enquadrá-las como variáveis preditoras do comportamento de engajar-se ou não no curso de Educação Financeira, ou seja, 44 variáveis independentes e uma variável dependente (engajamento), conforme a figura a seguir:

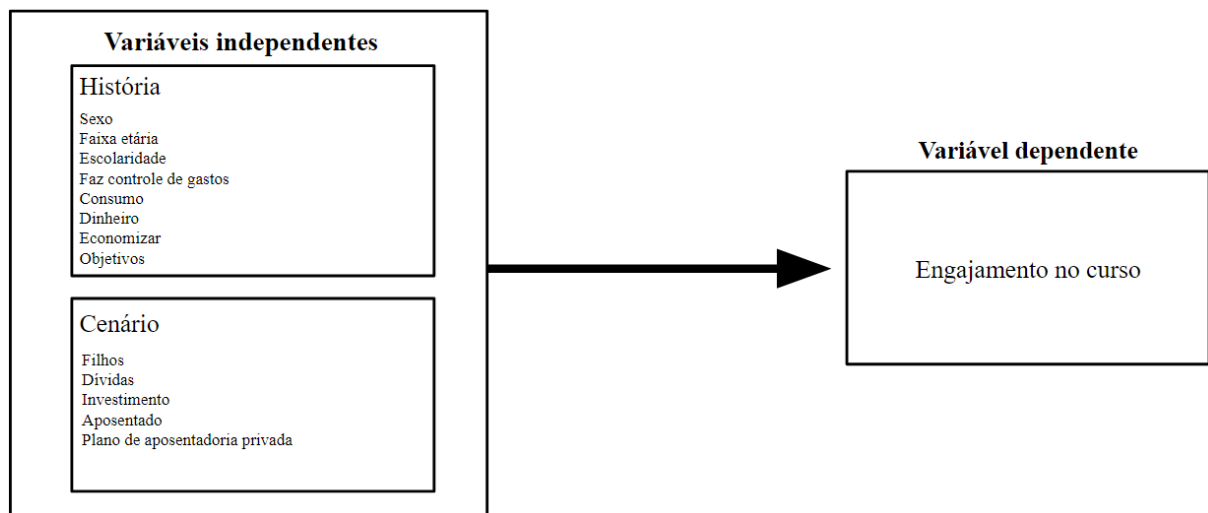


Figura 4 – Modelo de pesquisa.

3.5 Procedimento de coleta e análise de dados

A base de dados foi obtida por meio de dados secundários coletados anteriormente pela própria empresa, e posteriormente tabulados automaticamente em uma planilha eletrônica no

software Microsoft Excel®, no período de 10/05/2011 a 17/06/2019. Dentre os 4 questionários, apenas 3 foram tabulados, pois eram os que continham respostas objetivas. Ao total, 58 questões foram contabilizadas, sendo 44 no primeiro questionário, 2 no segundo e 12 no terceiro.

Como anteriormente mencionado, a coleta desses dados inicia-se na entrada do aluno no curso *online*, a partir do primeiro módulo, tendo ele já sido exposto ao conteúdo programático desta etapa, e dali em diante os demais módulos e respectivos questionários ao final.

A planilha resultante reúne os dados de todos os alunos respondentes do questionário inicial do programa *online* de Educação Financeira e das demais perguntas dos outros módulos, que, como exposto anteriormente, são liberadas à medida em que o indivíduo avança no curso. Cada aluno representa uma linha na planilha e cada coluna representa uma variável (questão respondida). Essa ordem não muda, de modo que a linha 1 sempre representará o participante 1 em todos os módulos. Assim sendo, o respondente cujos dados foram preenchidos integralmente finalizou por completo o programa, enquanto os que possuem dados em branco, pararam naquele ponto do curso.

Essa tabela gerada foi posteriormente convertida e lançada para o *software* IBM SPSS® a fim de ser analisada de forma mais apropriada ao objetivo da pesquisa.

Os dados dos questionários 2 e 4 foram utilizados para coletar as respostas em branco e assim determinar em que ponto do curso cada participante parou, ou seja, os “*missings*” (dados ausentes) foram recodificados em uma nova variável, sendo assim possível estabelecer níveis de engajamento, a saber: nível 0, quando o participante respondeu apenas o primeiro questionário e não evoluiu para o segundo módulo (dados ausentes nos questionários 2 e 4), nível 1, quando o participante respondeu o primeiro e o segundo questionário, mas não evoluiu para o próximo módulo (dados ausentes no questionário 4) e nível 2, quando o aluno respondeu todos os questionários, ou seja, finalizou o curso e não possui nenhum dado ausente no banco.

Com a recodificação dos dados ausentes para operacionalizar a variável dependente em níveis, parte-se então à análise das variáveis dependentes, todas categóricas, por meio do teste qui-quadrado de Pearson, pois permite avaliar existência de associação significativa entre variáveis categóricas por meio da comparação de frequências na incidência de um evento (FIELD, 2009), neste caso, o engajamento.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar a relação univariada entre as variáveis independentes e a variável dependente pelos testes qui-quadrados, apenas 3 variáveis obtiveram uma associação significativa, ou seja, p-valores menores que 0,05 (Field, 2009, pp. 234-235). Foram elas: Sexo ($\chi^2(2) = 9,661$; $p < 0,05$), Sempre estou correndo atrás do dinheiro ($\chi^2(2) = 6,917$; $p < 0,05$) e Objetivo no curso de planejar melhor a aposentadoria ($\chi^2(2) = 7,360$; $p < 0,05$).

A tabela a seguir apresenta os resultados do teste realizado, onde χ^2 é o valor do qui-quadrado, g.l. é o grau de liberdade e o p-valor a significância.

Tabela 2 – Resultados do teste qui-quadrado.

Variável	χ^2	g.l.	p-valor
Sexo	9,661 ^a	2	0,01*
Faixa Etária	4,466 ^a	6	0,61
Grau de instrução	1,856 ^a	4	0,76
Possui Filhos	0,688 ^a	2	0,71
Faz controle de gastos	0,688 ^a	2	0,71
Possui dívida	2,800 ^a	2	0,25
Possui investimentos	2,800 ^a	2	0,25
É aposentado	1,203 ^a	2	0,55
Contribui com aposentadoria privada	1,388 ^a	4	0,85
VISÃO SOBRE CONSUMO	χ^2	g.l.	p-valor
É uma forma de recompensar todo o trabalho e tempo dedicado	3,809 ^a	2	0,15
É um grande entretenimento	2,032 ^a	2	0,36
É uma forma de mostrar às pessoas como estou realizado	2,408 ^a	2	0,30
É uma forma de competir com amigos e familiares	1,501 ^a	2	0,47
É uma coisa feita com tranquilidade e harmonia	1,075 ^a	2	0,58
É um vício. Compro por impulso	0,385 ^a	2	0,82
Sempre parcelo e compro tudo que quero	0,397 ^a	2	0,82
Sempre pesquiso e faço muitas contas antes de comprar	1,788 ^a	2	0,41
Não gosto de comprar coisas usadas	0,091 ^a	2	0,96
Sempre pago à vista	3,002 ^a	2	0,22
VISÃO SOBRE DINHEIRO	χ^2	g.l.	p-valor
Sempre estou correndo atrás dele	6,917 ^a	2	0,03*
Só ganha quem já tem	1,347 ^a	2	0,51
Não traz felicidade	3,864 ^a	2	0,14
Cada vez mais sei me relacionar com ele	0,572 ^a	2	0,75
É capaz de solucionar a maior parte dos problemas	0,005 ^a	2	1,00

VISÃO SOBRE ECONOMIZAR	χ^2	g.l.	p-valor
É muito fácil	0,769 ^a	2	0,68
É muito difícil	0,405 ^a	2	0,82
Sempre faço para atingir metas	2,547 ^a	2	0,28
Sempre faço para ter segurança	1,047 ^a	2	0,59
Sempre começo, mas não consigo atingir os objetivos	0,420 ^a	2	0,81
Não tenho o hábito	2,397 ^a	2	0,30
Nunca pensei nisso	2,664 ^a	2	0,26
OBJETIVOS NO CURSO	χ^2	g.l.	p-valor
Organização das despesas	2,617 ^a	2	0,27
Aquisição de bens	2,446 ^a	2	0,29
Melhorar a relação da família em relação as finanças	2,566 ^a	2	0,28
Planejar melhor os gastos mensais	1,349 ^a	2	0,51
Usufruir melhor do dinheiro no dia a dia	0,020 ^a	2	0,99
Economizar	0,069 ^a	2	0,97
Contribuir para a educação financeira dos filhos	0,045 ^a	2	0,98
Melhorar a relação com cônjuge em relação as finanças	1,668 ^a	2	0,43
Gastar menos do que ganho	1,350 ^a	2	0,51
Quitar dívidas	0,533 ^a	2	0,77
Planejar melhor a aposentadoria	7,360 ^a	2	0,03*
Deixar de fazer novas dívidas	1,532 ^a	2	0,46
Aprender a obter melhores resultados dos investimentos	4,108 ^a	2	0,13

Os gráficos que se seguem apresentam uma visualização destes resultados, mostrando que nas 3 variáveis significativas para o modelo, o sexo feminino mostra-se mais engajado no curso do que o masculino. Pessoas que dizem não estar sempre “correndo atrás do dinheiro” também tiveram um maior nível de engajamento e, por fim, pessoas que não tinham o objetivo de “planejar melhor sua aposentadoria” também se engajaram mais.

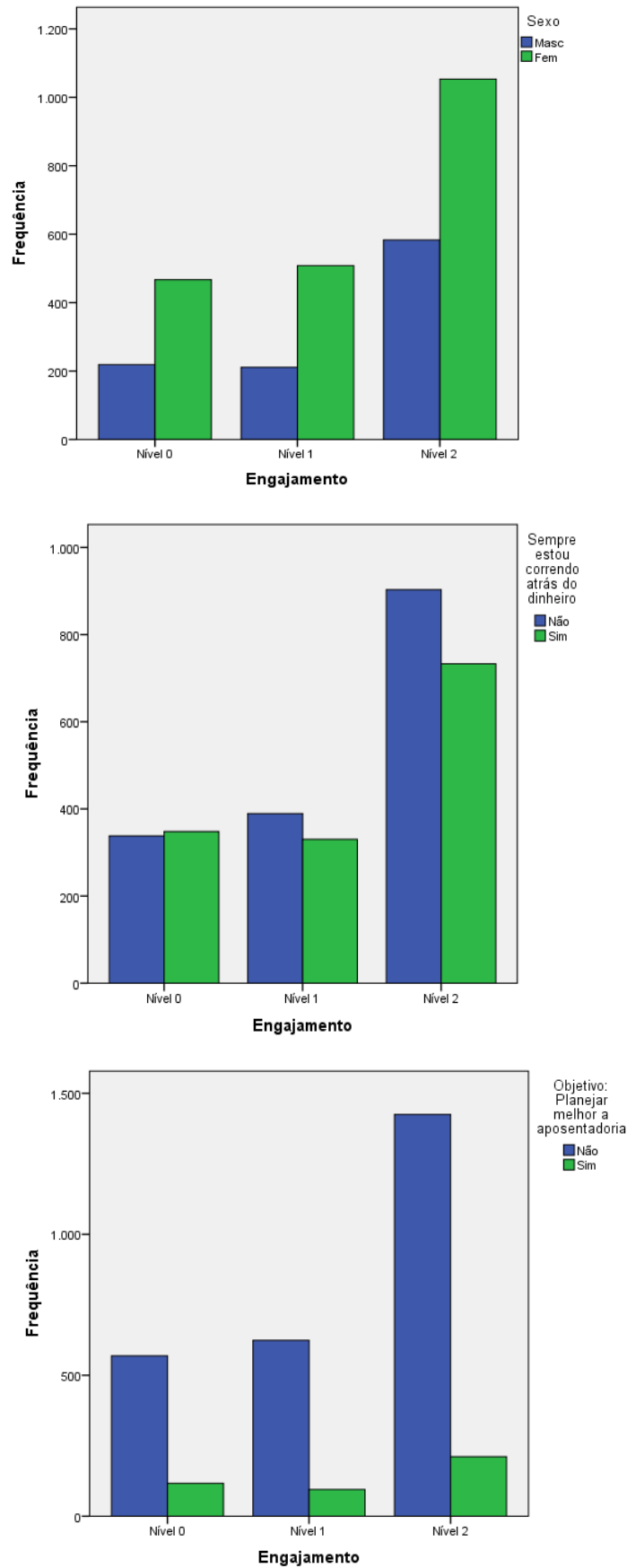


Figura 5 - Distribuição de frequências nas tabulações cruzadas.

Frente a estes resultados e baseado no estudo de Borges (2017), uma possibilidade de interpretação é que, no caso da questão de gênero, o cenário econômico mais fechado para mulheres cria uma operação motivadora de maior privação, devido ao fato de não terem os mesmos acessos aos recursos econômicos que os homens (IBGE, 2015). Também pode-se pensar que essa operação motivadora seja de estimulação aversiva, como a ameaça de desemprego e a dificuldade em se manter no mercado de trabalho, que, como é sabido, apresenta um índice muito maior para o sexo feminino por conta, por exemplo, de licença maternidade, (FERNANDES e PICCHETTI, 1999). Fato é que, segundo o IBGE (2015), mulheres de fato estudam mais que os homens, mas se tratando de uma interpretação funcional de engajamento em um curso livre de educação financeira, pode-se entender também que estas operações motivadoras citadas aumentam o valor do reforço de atividades que facilitem o acesso aos recursos e produção de renda, pois o engajamento em um curso de educação financeira pode ser considerado um comportamento precorrente para o alcance desses objetivos, ou seja, um comportamento dentro de uma cadeia de comportamentos que levam a uma finalidade – neste caso, acesso aos recursos e produção de renda diante de um cenário econômico mais fechado e assim abrir o cenário.

Apesar disso, é controverso o fato de a pesquisa citada no referencial teórico deste estudo identificar que homens mostram ter maior nível de educação financeira que as mulheres (XU e ZIA, 2012), mas talvez a explicação para o resultado aqui obtido esteja ligado ao fato de que, por muito tempo, mulheres não precisavam lidar com questões financeiras, pois ganhar e administrar o dinheiro foi uma tarefa masculina na sociedade. Sendo assim, como sugeriu Feslier (2006), a educação financeira é mais bem direcionada para o público em um estágio em que a relevância será o motivador do aprendizado, ou seja, a partir do momento em que a mulher se viu diante da necessidade de obter recursos para a casa e também administrá-los, iniciou-se a busca e o engajamento por esse tipo de conteúdo, refletido nos resultados da pesquisa.

Quanto à variável “estou sempre correndo atrás do dinheiro”, pessoas que não se consideram dessa forma demonstram maior engajamento no curso. A literatura apontou que pessoas que possuem um comportamento de investimentos mais sofisticados mostram ter maior nível de educação financeira. Fazendo uma conexão disso com essa variável de pesquisa (correr atrás do dinheiro), pode-se entendê-las como variáveis equivalentes, pois de fato pessoas que investem de forma sofisticada adotam a filosofia de “deixar o dinheiro trabalhar para si, e não correr atrás dele”, ou seja, o indivíduo tem maior liberdade quanto a isso, como discorre Funchal et al. (2016), podendo apontar que quem não está correndo atrás do dinheiro tem maior chance

de terminar um curso de educação financeira. Além disso, esses autores revelam que investidores mais sofisticados arrumem muitos riscos, mas buscam reduzi-los, o que pode sinalizar uma operação motivadora, ou seja, estar em um ambiente de grande risco e querer diminuí-lo pode aumentar o valor do reforço de um curso de educação financeira, que normalmente possui módulos sobre investimentos (segundo o quadro 1 apresentado no referencial teórico a respeito de ementas de cursos da temática, de Sebstad e Cohen, 2003).

Por fim, a terceira variável que se mostrou significativa foi "ter o objetivo de planejar melhor a aposentadoria", em que os resultados mostraram que pessoas que não têm este objetivo no curso se engajam mais. É controverso pensar neste apontamento levando em consideração a variável "planejamento de aposentadoria" apresentada na literatura como preditora do nível de educação financeira (XU & ZIA 2012), porém ao analisá-lo de forma também ligada ao perfil de pessoas que querem planejar sua aposentadoria de forma comum (contribuindo numa previdência privada, por exemplo), talvez elas sejam mais conservadoras, apresentando desinteresse em relação a outros investimentos (PAIVA et. al., 2020), o que pode apontar analogamente um desinteresse no engajamento em cursos que ofereçam a obtenção de conhecimentos sobre investimentos (que é o caso do curso aqui estudado).

Todas essas variáveis citadas na literatura que vão de encontro aos resultados encontrados podem apresentar essas controvérsias também pelo fato cultural, já que a depender de cada país em que a pesquisa é realizada pode haver diferenças justamente devido ao histórico social e cultural.

5 CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÃO

A educação financeira vem sendo um tema de potencial crescimento no Brasil e estudos a têm apontando como influência positiva na qualidade de tomada de decisões financeiras individuais de modo que é positivo também para a sociedade a longo prazo (LUCCI et al., 2006). Este estudo se propôs a analisar associações entre variáveis contextuais e o engajamento em curso dessa temática, que é uma das formas de se adquirir educação financeira. Por meio do *Behavioral Perspective Model*, pôde-se interpretar essas relações em variáveis fornecidas por um banco de dados secundários de uma empresa do ramo.

Ao classificar cada uma das variáveis em questão como sendo de história de aprendizagem e cenário de consumo, bem como os reforços que elas poderiam sinalizar, foram feitos testes qui-quadrado para averiguar associações com o nível de engajamento.

Os resultados apresentados mostraram apenas 3 variáveis significativas nos dados disponíveis, o que apesar de render uma discussão, ainda assim é incipiente para uma descrição conclusiva das associações identificadas, ficando então a recomendação de que mais estudos nesta perspectiva sejam realizados.

A despeito dessa discussão em relação a essas variáveis, talvez possa haver alguma interação entre outras variáveis que não se mostraram significativas no teste do qui-quadrado, o que mostra uma limitação nesta pesquisa, pois não analisou relações de moderação entre variáveis, que talvez pudessem ter apresentado aumento ou diminuição na chance de terminar o curso. Dessa forma, como próximo passo, sugere-se a realização de análises de regressão logística com as variáveis que se mostraram significativas, a fim de testar efeitos principais (com controle das demais variáveis) e interações com variáveis, como idade e sexo, por exemplo. Outra possibilidade analítica é a análise de cluster a fim de identificar diferentes perfis e segmentos de consumidores, a fim de comparar o engajamento entre esses diferentes segmentos/perfis. Por fim, sugere-se ainda aplicar técnicas estatísticas, como a análise fatorial, para redução dos dados do questionário da empresa referentes às variáveis relacionadas à visão sobre dinheiro, consumo, economia doméstica e as de objetivos do curso, para facilitar a realização de testes futuros.

Outra limitação também observada é que, por se tratar de uma pesquisa que utilizou dados secundários, algumas variáveis que contribuiriam para a pesquisa não estavam presentes no banco de dados, por exemplo “renda”, que já foi apontada na literatura como preditora da educação financeira (MOULTON et al., 2019) e poderia apresentar significância, contribuindo para discorrer sobre uma variável de cenário de consumo, já que todas as significativas são

classificadas como de história de aprendizagem e nenhuma de cenário se mostrou relevante. Portanto, sugere-se uma análise preditiva como estudo futuro, desta vez utilizando-se de dados primários, e não secundários. Para isso, é importante também pensar em outras variáveis que podem contribuir para o entendimento do engajamento e que não estejam presentes na maioria das pesquisas que apontam preditores da educação financeira, tampouco no banco de dados da empresa analisada. Como exemplos, pode-se pensar como variáveis de cenário o “status ocupacional”, pois estar ou não trabalhando talvez possa interferir no tempo que alguém se dedica a cursos livres, a variável “área de atuação” do indivíduo (no que ele trabalha), que a depender de qual seja pode ser que ele tenha mais facilidade com o conteúdo e assim seja natural terminar o curso, “acesso e afinidade com a tecnologia”, já que o curso é *online* e necessita que o participante saiba e possa manejar a plataforma, dentre outras variáveis que assim como essas podem ter associação com o engajamento no curso. Como variáveis de história de aprendizagem, pode-se pensar em “nível de conhecimento prévio” a respeito do tema do curso como uma variável a ser medida logo no ingresso do aluno, pois talvez um participante que já saiba muito sobre o assunto não tenha uma sinalização de reforço igual ao do participante leigo. Também pode-se ter uma pergunta (autoanálise) de “nível de interesse” do participante pelo tema, pois apesar de já ter adquirido o curso, cada indivíduo tem um nível diferente de interesse pelo material, o que novamente pode estar associado ao resultado final de engajamento.

Além disso, também poderia ser útil para a empresa realizar experimentos para testar intervenções de estímulo ao engajamento que não estejam associados apenas às variáveis de história do consumidor, mas que estejam associadas ao contexto, ou seja, quais tipos de estímulos discriminativos poderiam ser adicionados ao ambiente pela empresa para que as pessoas se engajassem. E por fim, uma avaliação ao término do curso poderia ser uma ferramenta para medir se realmente houve efetividade na absorção do conteúdo para quem se engajou e assim posteriormente usar esses dados para também fazer experimentos neste sentido.

Apesar das limitações, o objetivo da presente pesquisa foi alcançado e muito ainda se pode estudar a respeito deste assunto, sugerindo-se também que, a partir da identificação de preditores, experimentos sejam feitos, por meio dos quais seja possível investigar de forma mais específica o contexto de engajar-se ou não em cursos de educação financeira.

REFERÊNCIAS

ABREU-RODRIGUES, Josele; RIBEIRO, Michela Rodrigues. **Análise do comportamento: Pesquisa, teoria e aplicação**. Artmed Editora, 2009.

ABREU-RODRIGUES, Josele; RIBEIRO, Michela Rodrigues. **Análise do comportamento: Pesquisa, teoria e aplicação**. Artmed Editora, 2009.

AMARAL, Sueli Angélica do. Análise do consumidor brasileiro do setor de informação: aspectos culturais, sociais, psicológicos e políticos. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 1, n. 2, p. 207-224, 1996.

ASTIN, Alexander W. Student involvement: A developmental theory for higher education. **Journal of college student personnel**, v. 25, n. 4, p. 297-308, 1984.

ATKINSON, Adele; MESSY, Flore-Anne. Assessing financial literacy in 12 countries: an OECD/INFE international pilot exercise. **Journal of Pension Economics & Finance**, v. 10, n. 4, p. 657-665, 2011.

AZEVEDO, Roger. Defining and measuring engagement and learning in science: Conceptual, theoretical, methodological, and analytical issues. **Educational psychologist**, v. 50, n. 1, p. 84-94, 2015.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. (2018). Relatório de cidadania financeira. Disponível em: https://www.bcb.gov.br/content/cidadaniafinanceira/Documents/RIF/Relatorio%20Cidadania%20Financeira_BCB_16jan_2019.pdf . Acesso em 02 nov. 2019

BERNHEIM, B. Douglas; GARRETT, Daniel M. The effects of financial education in the workplace: Evidence from a survey of households. **Journal of public Economics**, v. 87, n. 7-8, p. 1487-1519, 2003.

BORGES, Carla Peixoto. Escolha de curso superior à luz do Behavioral Perspective Model (BPM). 2017.

BORGES, Oto; JÚLIO, Josimeire Meneses; COELHO, Geide Rosa. Efeitos de um ambiente de aprendizagem sobre o engajamento comportamental, o engajamento cognitivo e sobre a aprendizagem. **ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS**, v. 5, 2005.

BRASIL. Casa Civil. Decreto nº 7.397, de 22 de dezembro de 2010. Brasília, 22 dez. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7397.htm. Acesso em: 5 novembro 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 novembro 2019

CAMPBELL, Corbin M.; CABRERA, Alberto F. How sound is NSSE?: Investigating the psychometric properties of NSSE at a public, research-extensive institution. **The Review of Higher Education**, v. 35, n. 1, p. 77-103, 2011.

CATANIA, A. C. Aprendizagem: Linguagem, comportamento e cognição. **Porto Alegre: Artmed**, 1999.

COZBY, Paul C. **Methods in behavioral research**. McGraw-Hill, 2007.

FONSÊCA, Patrícia Nunes da et al. Engajamento escolar: explicação a partir dos valores humanos. **Psicologia escolar e educacional**, v. 20, n. 3, p. 611-620, 2016.

MARTINS, Leticia Martins de; RIBEIRO, José Luis Duarte. Proposta de um modelo de avaliação do nível de engajamento do estudante da modalidade a distância. **Simpósio Avaliação da Educação Superior (2.: 2016: Porto Alegre, RS). Anais AVALIES 2016 [recurso eletrônico]. Porto Alegre: UFRGS, 2016., 2016.**

DE OLIVEIRA, Pamella Letícia Silva; DE SOUZA, Adonis Justo; RODRIGUES, Rodrigo. Identificação de pesquisas referentes ao engajamento de alunos em plataformas de LMS e suas

relações com o desempenho acadêmico. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2019. p. 1631.

DE SOUZA FERNANDES, André Henrique; CANDIDO, João Gremmelmaier. Educação financeira e nível do endividamento: relato de pesquisa entre os estudantes de uma instituição de ensino da cidade de São Paulo. **Revista Eletrônica Gestão e Serviços**, v. 5, n. 2, p. 894-913, 2014.

ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA. *Para Adultos*. ENEF, c.2017. Disponível em: <<http://www.vidaedinheiro.gov.br/parcerias-e-patrocinios/para-adultos/>>. Acesso em 5 de nov. de 2019.

FAGERSTRØM, Asle; ARNTZEN, Erik. On motivating operations at the point of online purchase setting. **The Psychological Record**, v. 63, n. 2, p. 333-344, 2013.

FERNANDES, Reynaldo; PICCHETTI, Paulo. Uma análise da estrutura do desemprego e da inatividade no Brasil metropolitano. 1999.

JONES, David A. et al. PECUNIA-A LIFE SIMULATION GAME FOR FINANCE EDUCATION. **Research & Practice in Technology Enhanced Learning**, v. 9, n. 1, 2014.

FIELD, Andy. **Descobrimos a Estatística Usando o SPSS-5**. Penso Editora, 2009.

FOXALL, Gordon. **Consumer psychology in behavioral perspective**. Beard Books, 2004.

FOXALL, Gordon. **Marketing psychology: The paradigm in the wings**. Springer, 1997.

FOXALL, Gordon R. Radical behaviorist interpretation: generating and evaluating an account of consumer behavior. **The behavior analyst**, v. 21, n. 2, p. 321-354, 1998.

FOXALL, Gordon. **Interpreting consumer choice: The behavioural perspective model**. Routledge, 2009.

FOXALL, Gordon R.; SIGURDSSON, Valdimar. Consumer behavior analysis: behavioral economics meets the marketplace. **The Psychological Record**, v. 63, n. 2, p. 231-238, 2013.

FOXALL, Gordon R. (Ed.). **The Routledge companion to consumer behavior analysis**. Routledge, 2015.

FUNCHAL, Bruno; LOURENÇO, Diogo; MOTOKI, Fabio Yoshio Suguri. Sofisticação dos investidores, liberdade de movimentação e risco: um estudo do mercado brasileiro de fundos de investimento em ações. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 10, n. 28, p. 45-57, 2016.

FREDRICKS, Jennifer A.; BLUMENFELD, Phyllis C.; PARIS, Alison H. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. **Review of educational research**, v. 74, n. 1, p. 59-109, 2004.

GERARDI, Kristopher. **Financial literacy and subprime mortgage delinquency: Evidence from a survey matched to administrative data**. DIANE Publishing, 2010.

HUNG, Angela; PARKER, Andrew M.; YOONG, Joanne. Defining and measuring financial literacy. 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2015). Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira 2015. IBGE, Rio de Janeiro.

JACOB, Katy; HUDSON, Sharyl; BUSH, Malcolm. Tools for survival: An analysis of financial literacy programs. **Chicago: Woodstock Institute**, 2000.

KARSAKLIAN, Eliane. O comportamento do consumidor. São Paulo: Atlas, 2004. Ed 2

LUCCI, Cintia Retz et al. A influência da educação financeira nas decisões de consumo e investimento dos indivíduos. **Seminário em Administração**, v. 9, 2006.

LUSARDI, Annamaria; MITCHELL, Olivia S. **Financial literacy and retirement planning in the United States**. National Bureau of Economic Research, 2011.

DE MEDEIROS, Natane de Cassia Leivas; MEDEIROS, Flaviani Souto Bolzan. A educação financeira e as finanças pessoais sob a ótica da bibliometria: uma análise em eventos da administração no brasil realizados no triênio 2012-2014. **Revista Cesumar–Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, v. 22, n. 2, p. 339-362, 2017.

METTE, Frederike Monika Budiner; DE MATOS, Celso Augusto. Uma análise Bibliométrica dos estudos em educação financeira no Brasil e no Mundo. **Revista Interdisciplinar de Marketing**, v. 5, n. 1, p. 46-63, 2015.

MEYER, Sonia B. O conceito de análise funcional. **Sobre comportamento e cognição**, v. 2, p. 31-36, 1997.

MICHAEL, Jack. Establishing operations. **The behavior analyst**, v. 16, n. 2, p. 191-206, 1993.

MOREIRA, Márcio Borges; DE MEDEIROS, Carlos Augusto. **Princípios básicos de análise do comportamento**. Artmed, 2018.

MOULTON, Shawn R. et al. An Examination of Participation in Homebuyer Education and Counseling Services. **Journal of Consumer Affairs**, v. 53, n. 3, p. 825-847, 2019.

OECD. Measuring Financial Literacy, questionnaire and guidance notes for conducting an Internationally Comparable Survey of Financial literacy. In: **International Network on Financial Education**: Cape Town, 2011, Paris. Anais... Paris, 2011.

OLIVEIRA, Cláudio Ivan de; OLIVEIRA-CASTRO, Jorge M. Problemas conceituais da doutrina intelectualista: implicações para algumas explicações cognitivistas. 2003.

PAIVA, Raiane Thainá et al. O perfil do investidor individual no mercado financeiro. **Revista Vianna Sapiens**, v. 11, n. 2, p. 30-30, 2020.

POHL, Roberta HBF; OLIVEIRA-CASTRO, Jorge M. Efeitos do Nível de Benefício Informativo das Marcas sobre a Duração do Comportamento de Procura. **RAC-Eletrônica**, v. 2, n. 3, 2008.

POTRICH, Ani Caroline Grigion; VIEIRA, Kelmara Mendes; KIRCH, Guilherme. Determinantes da alfabetização financeira: análise da influência de variáveis socioeconômicas e demográficas. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 26, n. 69, p. 362-377, 2015.

POTRICH, ANI CAROLINE GRIGION; VIEIRA, KELMARA MENDES; KIRCH, GUILHERME. Você é alfabetizado financeiramente? Descubra no termômetro de alfabetização financeira. **Revista Base (Administração e Contabilidade) da UNISINOS**, v. 13, n. 2, p. 153-170, 2016.

POTRICH, Ani Caroline Grigion; VIEIRA, Kelmara Mendes; CERETTA, Paulo Sergio. Nível de alfabetização financeira dos estudantes universitários: afinal, o que é relevante?. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 12, n. 3, p. 315-334, 2013.

PORTER, Stephen R. Institutional structures and student engagement. **Research in Higher Education**, v. 47, n. 5, p. 521-558, 2006.

RYLE, Gilbert. Introdução À Psicologia o Conceito de Espírito. 1970.

SANTINI, Fernando De Oliveira et al. The antecedents and consequences of financial literacy: a meta-analysis. **International Journal of Bank Marketing**, 2019.

SEBSTAD, Jennefer; COHEN, Monique. Financial education for the poor. **Financial Literacy Project, Working Paper**, v. 1, p. 2-17, 2003.

SEIXAS, Luma da Rocha. **A Efetividade de Mecânicas de Gamificação sobre o Engajamento de Alunos do Ensino Fundamental**. 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

SHEN, Shuying; SAM, Abdoul G.; JONES, Eugene. Credit card indebtedness and psychological well-being over time: empirical evidence from a household survey. **Journal of Consumer Affairs**, v. 48, n. 3, p. 431-456, 2014.

SKINNER, Burrhus Frederic. Are theories of learning necessary?. **Psychological review**, v. 57, n. 4, p. 193, 1950.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Ciência e Comportamento Humano*. 1974.

SOMAVILLA, Adriana Stefanello; BASSOI, Tânia Stella. A Literacia financeira: cenário e perspectivas. **Revista BOEM**, v. 4, n. 7, p. 7-22, 2016.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; VALLE, Jéssica Elena; DE ALBUQUERQUE WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti. Escala de Engajamento Escolar: análise de características psicométricas. **Avaliação psicológica**, v. 14, n. 2, p. 207-212, 2015.

VIEIRA, Kelmara Mendes; MOREIRA, F. J.; POTRICH, Ani Caroline Grigion. Indicador de educação financeira: proposição de um instrumento a partir da teoria da resposta ao item. **Educação & Sociedade, Campinas, SP**, v. 40, p. 1-33, 2019.

WANG, Ming-Te; ECCLES, Jacquelynne S. Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. **Child development**, v. 83, n. 3, p. 877-895, 2012.

XU, Lisa; ZIA, Bilal. **Financial literacy around the world: an overview of the evidence with practical suggestions for the way forward**. The World Bank, 2012.